



Article scientifique

Article

2012

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Le système éducatif français dans l'OCDE: quelles performances ?

Felouzis, Georges

How to cite

FELOUZIS, Georges. Le système éducatif français dans l'OCDE: quelles performances ? In: Les Cahiers français, 2012, vol. 368, p. 9–15.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:24774>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 18:48

LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS DANS L'OCDE : QUELLES PERFORMANCES ?

Georges Felouzis

Professeur à l'université de Genève

Différentes enquêtes internationales révèlent une crise profonde du système éducatif français. En effet, depuis les années 2000, le niveau général de performance des élèves baisse et les inégalités scolaires et socio-économiques se creusent. L'école française tend à favoriser une petite élite d'élèves. Les contextes d'apprentissage des établissements sont de plus en plus différenciés au plan scolaire et social. D'après Georges Felouzis, le décalage se fait donc grandissant entre les missions d'égalité des chances et de promotion sociale d'une part et la réalité d'un système scolaire ségrégatif et reproductif d'autre part.

C. F.

Depuis 2000, l'OCDE propose tous les trois ans les résultats de l'enquête PISA⁽¹⁾. Cette enquête internationale est basée sur la mesure des compétences des élèves dans les pays de l'OCDE et les pays dits « partenaires ». Cela représente pour l'édition 2009 près de 450 000 élèves qui ont passé plus de 2h30 de tests dans soixante-cinq pays. Les domaines testés sont la compréhension de l'écrit (domaine majeur de l'enquête 2009), les mathématiques et les sciences. Ils ont aussi répondu à un questionnaire sur leurs pratiques de lecture, la vie scolaire dans leur établissement, les relations avec leurs enseignants. Autant dire que PISA constitue un bon moyen pour évaluer les systèmes éducatifs dans le monde en comparant leurs résultats en termes d'efficacité et d'équité. C'est à partir de cette base de données que nous tenterons de faire un bilan des évolutions de l'école en France du point de vue des compétences des élèves et des inégalités scolaires.

(1) Les résultats en français de la dernière enquête « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) sont disponibles dans la publication suivante : OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009*, 6 volumes, Paris.

Les enquêtes PISA : une source précieuse pour l'évaluation de l'École⁽²⁾

Les enquêtes PISA présentent un certain nombre d'originalités qu'il nous faut souligner avant d'en analyser les résultats. Il s'agit d'abord d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif des élèves de 15 ans dans chaque pays. Ce choix de porter l'attention sur une population définie par son âge, et non par son niveau de scolarisation, permet de prendre en compte tous les élèves, quelle que soit leur année d'étude. Ainsi à 15 ans, les 4 500 élèves de l'échantillon français peuvent être scolarisés au niveau collège (s'ils ont redoublé au moins une classe), dans un cursus de lycée d'enseignement général ou technologique (s'ils sont dans les temps ou en avance), ou encore dans l'enseignement professionnel. Tous les parcours sont ainsi pris en compte et cela permet une véritable évaluation des acquis des élèves dans le cadre d'une comparaison

(2) On trouvera une synthèse sur la structure, les limites et les apports des enquêtes PISA dans l'ouvrage de Felouzis G. et Charmillot S. (2012) (à paraître), *Les enquêtes PISA*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

internationale. À la fin de la scolarité obligatoire, que savent les élèves de chaque pays, quel est leur degré de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences ? Voilà des questions de fond qui interrogent les choix scolaires opérés au niveau national.

La deuxième particularité de ces enquêtes est de mesurer des « compétences », c'est-à-dire l'« *aptitude à mener à bien des tâches qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle et qui demandent une compréhension approfondie de concepts fondamentaux* »⁽³⁾. Ce choix a souvent été l'objet de critiques au motif que les acquis testés ne sont pas directement reliés aux programmes scolaires de chaque pays. Or, si le but est de comparer les acquis des élèves scolarisés dans des pays aussi différents par leurs traditions scolaires et leurs enseignements que le Japon, la France, les États-Unis et l'Allemagne, il est indispensable de se dégager des programmes pour mesurer ce que les élèves savent faire. De façon concrète, cela revient à évaluer la capacité des élèves à comprendre des textes très variés quant à leur forme et leur contenu (textes littéraires, essais, etc.) et non à connaître des œuvres littéraires précises ou l'histoire de la littérature, par définition enseignées de façon contrastée d'un pays à l'autre. Il s'agit par exemple de repérer et extraire des informations, interpréter, évaluer, réfléchir pour apporter des réponses aux questions posées, qui peuvent être « fermées » ou donner lieu à une réponse librement développée. On peut, bien entendu, critiquer ce choix au nom des « savoirs » contre les « compétences »⁽⁴⁾. Toutefois, il n'est pas certain que ces deux concepts soient si éloignés l'un de l'autre. Après tout, l'école n'est pas une fin en soi, et les élèves doivent être capables de mettre en œuvre les savoirs acquis en classe dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, les compétences sont des savoirs en acte utilisés pour résoudre des problèmes dans des situations particulières.

Dans le cas de la France, quelles ont été les évolutions des compétences des élèves entre 2000 et 2009 ? L'école française de 2009 est-elle plus efficace et plus équitable qu'en 2000 ? Voyons ce que nous apprennent les enquêtes de l'OCDE sur cette question.

(3) OCDE (2011), *ibid.*, vol. 1, p. 23.

(4) Perrenoud Ph. (1995), « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, p. 20-24.

LA PÉRIODICITÉ DES ENQUÊTES PISA

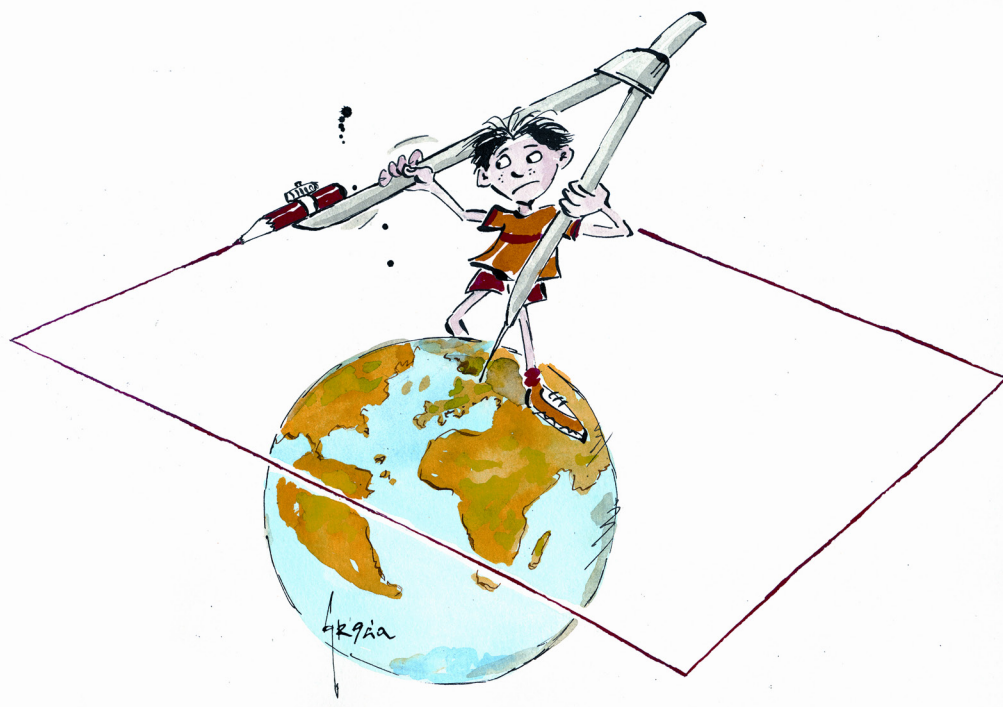
Réalisées tous les trois ans, elles donnent des repères précis dans le temps en matière de compétences des élèves et permettent d'évaluer les effets de réformes scolaires d'envergure dans un pays donné au plan de leurs conséquences sur les acquis des élèves. C'est par exemple le cas pour la Pologne ou le Portugal dont l'efficacité a très nettement augmenté après des réformes profondes de leur système éducatif. Cela permet aussi tous les neuf ans, d'opérer des comparaisons diachroniques pour un domaine de compétence particulier. En effet, la première édition de PISA en 2000 avait pour domaine majeur la compréhension de l'écrit, comme en 2009. Cela donne la possibilité de mesurer les évolutions des compétences des élèves entre ces deux dates, et constitue une source précieuse pour comprendre les effets des choix politiques mis en œuvre dans les années 2000 en matière de scolarisation.

L'évolution des performances des élèves français : un système moins efficace et moins équitable

Des performances en baisse dans les années 2000

Commençons d'abord par comparer les scores moyens des élèves français entre les deux dates⁽⁵⁾. En 2000, ce score était de 505 en compréhension de l'écrit. Il s'élève à 496 en 2009. Cette baisse de 9 points n'est pas statistiquement significative, mais elle reflète une tendance à la baisse qui n'est pas négligeable car elle fait passer les élèves français dans les « moyens faibles » alors qu'ils étaient plutôt au-dessus de la moyenne en 2000. On peut ajouter que la comparaison des scores en mathématiques entre 2003 et 2009 donne à voir la même tendance : les élèves français perdent 14 points dans ce domaine de compétence, et cela est loin d'être négligeable. Cette évolution à la baisse s'observe-t-elle à partir d'autres sources ? La réponse est positive. La Direction de l'évaluation,

(5) Les scores PISA ont pour moyenne 500 et pour écart-type 100. Un élève dont le score en compréhension de l'écrit est de 450 aura des compétences d'un demi écart-type inférieur à la moyenne. Un élève qui obtient le score 600 aura un écart type de plus que la moyenne.



de la prospective et de la performance (DEPP)⁽⁶⁾ a publié en 2008 les résultats d'une enquête répétée à vingt ans d'intervalle pour mesurer le niveau scolaire des élèves en lecture, orthographe et calcul à la fin du CM2⁽⁷⁾. Il ressort de cette analyse, pourtant construite sur des données et un niveau scolaire différents, des résultats concordants avec ceux produits par PISA : globalement, le niveau de maîtrise de la lecture et de l'orthographe est resté stable jusqu'à la fin des années 1990. Puis on assiste jusqu'en 2007 à une baisse des acquis des élèves : ils maîtrisent moins bien la lecture et le calcul, et font plus de fautes d'orthographe.

Un autre résultat est mis au jour par cette enquête de la DEPP, lui aussi concordant avec ceux produits par PISA : les inégalités scolaires s'accroissent en France de façon très marquée dès le début des années 2000. À la fin du CM2, les élèves de 2007 se différencient plus au plan de leurs acquis scolaires que ceux de 1987. Et ce qui est vrai des écoliers se vérifie aussi pour les élèves de 15 ans : les inégalités d'apprentissage sont plus marquées en 2009 qu'en 2000.

(6) La DEPP est une direction du ministère de l'Éducation nationale, elle centralise et produit des données sur la scolarisation en France de la maternelle à l'université.

(7) DEPP-MEN (2008), « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information* n° 08.38.

Des inégalités qui se creusent

Plusieurs indicateurs mettent en lumière l'accroissement des inégalités scolaires en France. On peut d'abord considérer la proportion d'élèves en dessous du niveau minimal en compréhension de l'écrit. Il s'agit dans PISA du niveau 2. Ce niveau minimal permet aux élèves de comprendre un texte simple et d'en identifier l'idée principale. 81 % des jeunes de l'OCDE sont au moins à ce niveau de compétence indispensable pour « participer de manière efficace et productive à la vie en société »⁽⁸⁾. Or la proportion d'élèves de 15 ans qui n'atteignent pas ce niveau minimal en France augmente de 4,6 % entre 2000 et 2009. Dans le même temps, ceux qui accèdent aux niveaux les plus élevés voient leur nombre s'accroître de 1 % (niveaux 5 et 6 en compréhension à l'écrit). En d'autres termes, en moins de dix ans, l'école française laisse plus d'élèves au bord de la route et augmente légèrement sa proportion d'élèves très bons : les écarts de compétences entre élèves se creusent donc.

Mais les inégalités scolaires ne se mesurent pas seulement par les écarts entre individus. Il est aussi très pertinent d'observer la nature des inégalités en fonction des caractéristiques des élèves, et notamment leur

(8) OCDE (2011), *ibid.*, vol. 1, p. 56.

origine sociale, leur sexe et leur parcours migratoire éventuel. Et là encore, un constat s'impose : le système scolaire français en 2009 est moins équitable qu'en 2000. Cela s'observe d'abord au plan de l'origine sociale des élèves. Si l'on considère les 20 % des élèves de 15 ans les plus défavorisés au plan socio-économique⁽⁹⁾, ils ont perdu 19 points en compréhension de l'écrit depuis 2000. Dans la même période, les 20 % les plus favorisés ont gardé un niveau constant : ils ne perdent qu'un seul point. En d'autres termes, la baisse des compétences des élèves français est le fait des élèves socialement les plus défavorisés. On peut ajouter sur ce point que l'influence de l'origine sociale sur les performances est en France parmi les plus élevées au sein de l'OCDE en 2009. Pour un point de plus sur l'échelle de niveau socio-économique, les élèves français gagnent en moyenne 51 points, contre 38 points dans l'OCDE (il s'agit de la pente du gradient socio-économique, cf. tableau 1). Cela signifie que l'avantage scolaire des plus favorisés est bien plus fort en France que dans la moyenne de l'OCDE⁽¹⁰⁾. Parmi les pays étudiés par PISA, seule la Nouvelle-Zélande est plus inégalitaire que la France selon cet indicateur. Ajoutons que les inégalités de compétence s'accroissent aussi en fonction d'autres critères d'inégalités : les écarts entre filles et garçons en compréhension de l'écrit augmentent de 11 points au détriment des garçons, et de 12 points entre les élèves natifs et migrants entre 2000 et 2009.

Ce constat est alarmant. Il donne à voir un système éducatif qui accentue les inégalités scolaires et tend à ne plus jouer son rôle compensatoire des inégalités sociales. Cette situation est d'autant plus alarmante que le système éducatif français se présente comme égalitaire, unifié et proposant à tous un enseignement commun jusqu'à 16 ans. Or, ce n'est visiblement pas le cas, pour des raisons que nous étudierons à la fin de cet article. Pour l'instant, voyons quelles sont les évolutions en termes de climat scolaire dans les établissements.

(9) En fonction de l'indice PISA de niveau social, économique et culturel construit à partir du niveau d'étude des deux parents, du statut social des deux parents et des possessions culturelles dans le foyer de l'élève.

(10) Un autre indicateur du lien entre le milieu socio-économique des élèves et leurs scores est l'intensité du gradient. Celui-ci indique « le pourcentage de la variation de la performance des élèves qui est imputable à leur milieu socio-économique » (OCDE, *ibid.*, vol. II, p. 56). Pour cet indicateur, la France est un peu au dessus de la moyenne de l'OCDE.

Un bon climat scolaire dans les établissements, mais des contrastes qui s'accroissent

Les enquêtes PISA ne mesurent pas seulement les compétences des jeunes de 15 ans, même si c'est là leur objet principal. Les élèves répondent aussi, on l'a dit, à un questionnaire portant, pour 2009⁽¹¹⁾, sur leurs pratiques de lecture et la vie scolaire dans leur établissement. On peut ainsi construire des indicateurs de climat scolaire et de relations entre les enseignants et les élèves pour chaque pays, et comparer ces indicateurs au plan international. Qu'en est-il pour les élèves français ?

D'abord les indicateurs de relations entre enseignants et élèves et de climat des établissements étaient déjà en 2000 en France supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Le taux d'élèves « *d'accord* » et « *tout à fait d'accord* » avec des énoncés tels que « *la plupart de mes enseignants écoutent ce que j'ai à dire* » ; « *si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent* » ou encore « *la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste* » est soit plus élevé, soit dans la moyenne de l'OCDE en 2000. Neuf ans plus tard, ces indicateurs se sont améliorés (notamment une augmentation de 15,6 points pour l'énoncé « *la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste* »). Cela montre de bonnes relations pédagogiques au sein des classes.

Ensuite du côté du « climat scolaire », on observe là encore une situation plutôt positive en 2000 et une tendance à une amélioration en 2009. Des indicateurs comme : « *les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant* » ou encore « *les élèves ne peuvent pas bien travailler* » trouvent moins souvent l'accord des élèves français en 2009 qu'en 2000. On peut donc en conclure qu'en moyenne, le climat scolaire des établissements s'est apprécié en neuf ans, ce qui est *a priori* propice aux enseignements et aux apprentissages.

Se pose alors une question : comment expliquer que le climat scolaire s'améliore alors que les acquis des élèves stagnent, voire baissent, et que les inégalités augmentent ? Nous risquons ici deux réponses.

(11) Le domaine majeur de chaque enquête fait l'objet d'un ensemble de questions d'attitude et d'opinion auprès des élèves. En 2003, le rapport aux mathématiques a été exploré, en 2006 le rapport aux sciences.

Tableau 1. Synthèse des indicateurs PISA d'équité de l'éducation

	Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit	Pourcentage de garçons sous le niveau 2 de compétence	Pourcentage de filles sous le niveau 2 de compétence	Pente du gradient socio-économique (a)
Moyenne de l'OCDE	493	25	13	38
Corée	539	9	2	32
Finlande	536	13	3	31
Canada	524	14	6	32
Nouvelle-Zélande	521	21	8	52
Japon	520	19	8	40
Pays-Bas	508	18	11	37
Belgique	506	21	14	47
Norvège	503	21	8	36
Pologne	500	23	7	39
États-Unis	500	21	14	42
Suède	497	24	10	43
Allemagne	497	24	13	44
France	496	26	14	51
Danemark	495	19	11	36
Royaume-Uni	494	23	14	44
Portugal	489	25	11	30
Italie	486	29	13	32
Slovénie	483	31	11	39
Grèce	483	30	13	34
Espagne	481	24	15	29
République Tchèque	478	31	14	46
Israël	474	34	19	43
Turquie (b)	464	33	15	29
Mexique (b)	425	46	34	25

- Qualité ou équité supérieure à la moyenne de l'OCDE
- Qualité ou équité inférieure à la moyenne de l'OCDE
- Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE

(a) Il s'agit du nombre de points gagnés en fonction de l'ajout d'un point sur l'échelle de niveau socio-économique.

(b) Pour la Turquie et le Mexique, la couverture de la population d'individus scolarisés âgés de 15 ans est particulièrement faible. Elle est de 0,6 pour le Mexique et de 0,56 pour la Turquie, ce qui fausse certains résultats.

Source : d'après la base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux II.1.4.

Disons d'abord que le climat scolaire peut certes être considéré comme une condition nécessaire aux apprentissages. Mais cette condition n'est pas suffisante et certains travaux de sociologues de l'éducation ont révélé tous les malentendus qui peuvent exister entre les élèves et les enseignants quant aux buts de l'enseignement. Elisabeth Bautier et Patrick Rayou⁽¹²⁾ montrent notamment que le climat scolaire peut s'améliorer au détriment des apprentissages, simplement

parce que le but de l'enseignement peut se perdre au bénéfice de la construction « *d'un groupe classe convivial* ». Dans ce cas, les bonnes relations entre élèves et enseignants se font au détriment des acquis des élèves, ou tout au moins ne les favorisent pas particulièrement.

Il faut ensuite préciser un point important. Le climat scolaire est bon et devient globalement meilleur en France, mais les différences en fonction des établissements s'accroissent, notamment pour l'indice de climat scolaire. En 2009, ce climat est plus dif-

(12) Cf. l'ouvrage de Bautier É. et Rayou P. (2010), *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, p. 115.

férencié qu'en 2000 d'un établissement à l'autre. Il peut donc être très bon dans un collège ou un lycée, et très dégradé dans un autre. Ce qui nous conduit à abandonner une vision trop unifiée du système scolaire français pour raisonner en termes de polarisation sociale et scolaire des établissements. Cette perspective permettra d'expliquer les évolutions de l'école en France depuis 2000.

Une polarisation croissante de l'École en France

Les comparaisons internationales en éducation ne servent pas seulement à faire des « palmarès » et à distinguer les « bons » pays des moins bons au plan scolaire. Ce n'est pas là l'apport essentiel de ces enquêtes. Elles permettent surtout de comparer des systèmes éducatifs et de déceler, dans la profusion des solutions possibles pour scolariser les jeunes générations, quelles sont celles qui tendent à être plus efficaces et plus équitables que les autres. Or en la matière, les analyses des données PISA et de celles d'Eurydice⁽¹³⁾ apportent des résultats d'un grand intérêt. Nathalie Mons⁽¹⁴⁾, dans son ouvrage *Les nouvelles politiques éducatives*, produit une typologie des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE. Les systèmes les plus efficaces et les plus équitables sont les plus unifiés – ils proposent les mêmes parcours scolaires à tous jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire – sans redoublement ou presque. Ils apportent aussi aux élèves un soutien individualisé. Ce groupe de pays, dont font partie la Finlande et le Japon, sont aussi ceux qui produisent une élite scolaire étoffée et très peu d'élèves sous le niveau 2 dans chacun des trois domaines testés par PISA. Il ressort de ces analyses que plus le tronc commun est long, plus les élèves acquièrent des compétences et moins les inégalités sont fortes. C'est aussi ce que montrent Christian Baudelot et Roger Establet dans « l'élitisme républicain »⁽¹⁵⁾ à partir de PISA 2006.

Et de fait, le système éducatif français reste en décalage par rapport à ces choix politiques. D'abord le redoublement y est massif – 37 % des élèves fran-

çais ont redoublé au moins une fois dans PISA 2009 – et conçu comme un mode de gestion de l'hétérogénéité du niveau des élèves au détriment d'une aide individualisée plus efficace et équitable. En effet, le redoublement est non seulement inefficace au plan scolaire, mais accentue fortement les inégalités sociales à l'école⁽¹⁶⁾. Et surtout, le « collège unique » n'a d'unique que le nom, car des phénomènes de ségrégation produisent une forte différenciation des établissements, au plan de la composition sociale de leur public, mais aussi au plan du niveau scolaire des élèves⁽¹⁷⁾. La comparaison des données PISA 2000 et 2009 confirme cette tendance française. Entre les deux dates, la polarisation sociale des établissements s'est accrue de 15 %, et la polarisation académique de 16 %⁽¹⁸⁾. Cela signifie que les contextes d'apprentissage constitués par les établissements sont plus différenciés en 2009 qu'en 2000 au plan scolaire et social : certains établissements sont composés d'un public défavorisé, voire très défavorisé, alors que d'autres scolarisent l'élite sociale et scolaire. L'accentuation de ce phénomène en moins de dix ans est concomitante à une baisse des performances moyennes des élèves et à un accroissement très notable des inégalités sociales à l'école. Il serait certes prématuré de conclure sur la base de ces seules données à un lien direct de causalité entre ces deux faits, tant il est vrai que les processus d'apprentissage sont difficilement réductibles à un seul et unique facteur. Toutefois d'autres auteurs⁽¹⁹⁾, à partir d'analyses centrées sur les données du ministère français de l'Éducation nationale, montrent des évolutions similaires et des causalités proches : la concurrence entre établissements renforce la ségrégation sociale et académique, ce qui dégrade les conditions d'apprentissage des plus défavorisés, sans pour autant que les plus favorisés en tirent un quelconque avantage au plan proprement scolaire. Ce qui tend à confirmer les conclusions que nous venons

(16) Crahay M. (2004), « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? », *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 11-23.

(17) Cf. Felouzis G., Liot F. et Perrotton J. (2007), *L'apartheid scolaire*, Paris, Points Seuil.

(18) Nous mobilisons ici le taux d'accroissement de la variance inter-établissements pour le milieu socio-économique et les scores en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009. Dans l'ensemble de l'OCDE, l'évolution de ces indicateurs est proche de zéro. Pour aller plus loin sur le cas français, cf. Felouzis G. et Charmillot S. (2012) (à paraître), *Les enquêtes PISA*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

(19) Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française ?*, Paris, La Découverte.

(13) Le réseau Eurydice « fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière ». Cf. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php.

(14) Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF.

(15) Baudelot Ch. et Establet R. (2009), *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil.

d'établir sur les données PISA : la crise de l'école en France est à la fois une crise du « vivre ensemble » et une crise de l'égalité. Ce qui a pour conséquence de nuire aux plus faibles et de discréditer l'idée même de mérite et d'égalité des chances.



En définitive, le bilan que proposent les enquêtes PISA du système éducatif français n'est guère flatteur.

Il révèle même une crise profonde qui donne à voir un déclin lent et régulier et un décalage grandissant entre d'une part les missions affichées d'égalité des chances et de promotion sociale, et d'autre part la réalité d'une école ségrégative et reproductive.

Tableau 2. Niveau général de formation selon l'âge (en %)

	25 - 49 ans	50 - 64 ans	65 ans ou plus	Ensemble
Aucun diplôme ou CEP	15,1	31,9	59,1	30,0
Diplôme national du Brevet (seul)	6,5	9,1	7,6	7,7
CAP, BEP ou équivalent	23,8	27,2	14,7	22,8
Bac, brevet professionnel ou équivalent	19,0	12,6	9,1	15,5
Baccalauréat + 2 ans	15,5	8,8	3,5	10,7
Diplôme supérieur	18,9	10,4	6,2	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Ne sont considérées que les personnes ayant achevé leurs études. Ces données minimisent donc le niveau de diplôme des jeunes (15-29 ans), dont une partie est encore scolarisée.

Source : Insee. Année des données : 2010, champ : personnes de 15 ans ou plus en France métropolitaine.

Tableau 3. Évolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'apprentis (en milliers)

(France métropolitaine + DOM, Public + Privé)	1980-1981	2000-2001	2009-2010	2010-2011	Évol. (%) 2010/2009
Premier degré	7 396,3	6 552,0	6 647,1	6 664,3	0,3
Second degré Éducation nationale	5 309,2	5 614,4	5 331,7	5 353,2	0,4
Second cycle général et technologique	1 124,4	1 501,5	1 431,3	1 425,7	-0,4
Enseignement adapté du second degré (SEGPA)	114,9	116,6	98,9	95,6	-3,4
<i>dont Second degré agriculture (a)</i>	<i>117,1</i>	<i>151,3</i>	<i>151,9</i>	<i>149,7</i>	<i>-1,4</i>
Centre de formation des apprentis	244,1	376,1	432,1	434,2	0,5
Scolarisation dans étab. de la santé	96,2	81,4	74,8	78,1	4,4
Enseignement supérieur (b)	1 184,1	2 160,3	2 314,0	2 318,7	0,2
<i>dont CPGE et prépas intégrées</i>	<i>42,9</i>	<i>73,8</i>	<i>85,5</i>	<i>84,4</i>	<i>-1,3</i>
<i>dont STS</i>	<i>67,9</i>	<i>238,9</i>	<i>240,3</i>	<i>242,2</i>	<i>0,8</i>
<i>dont IUT</i>	<i>53,7</i>	<i>119,2</i>	<i>118,1</i>	<i>116,5</i>	<i>-1,4</i>
Universités (hors IUT et formations d'ingénieurs) (c)	796,1	1 254,3	1 306,1	1 299,8	-0,5
Total général	14 346,9	14 935,4	14 951,7	14 998,2	0,3

(a) Hors doubles comptes avec le ministère en charge de l'Éducation nationale.

(b) Hors doubles comptes des formations d'ingénieurs de l'Éducation nationale.

(c) Depuis la rentrée 2008, les IUFM sont intégrés dans une université de rattachement, à l'exception de ceux des Antilles-Guyane rattachés seulement en 2010. A partir du moment où ils sont rattachés à une université, les effectifs des IUFM sont comptabilisés avec ceux des universités.

Source : d'après MEN, Repères et références statistiques, 2011, p. 19.